

Percepciones del profesorado de educación obligatoria acerca de la diversidad cultural. Un estudio en la ciudad de Mesina

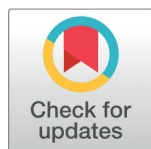
María Carmen López López¹  and Stefania La Malfa² 

¹Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Granada, España

²Profesora de educación secundaria y coordinadora voluntaria del "Proyecto ABC" (inclusión y educación), Mesina, Italia

RESUMEN

Garantizar una educación inclusiva, como recoge la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, no es posible sin el profesorado. Las percepciones de los docentes influyen en la forma en que organizan y desarrollan su actividad profesional y en el compromiso que finalmente adquieren con la diversidad cultural en la práctica educativa. En este trabajo se estudian las percepciones acerca de la diversidad cultural del profesorado de educación obligatoria que trabaja con alumnado romaní en la ciudad italiana de Messina. En el estudio han participado 182 profesores de cuatro centros de Educación Primaria y Secundaria de primer grado. Es una investigación cuantitativa de tipo descriptivo en la que se ha utilizado el cuestionario como instrumento para la recogida de información. Los resultados obtenidos evidencian que las concepciones de los docentes de educación obligatoria del estudio se aproximan a perspectivas teóricas y prácticas favorables a la diversidad cultural y que existen algunas diferencias significativas en función del nivel educativo en que enseñan.



Recibido 2019-06-15

Revisado 2019-08-01

Aceptado 2019-11-13

Publicado 2020-01-15

Autor para correspondencia

María Carmen López López,

mclopez@ugr.es

Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario de Cartuja s/n, 18071, Granada (España)

DOI <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>

Páginas: 30-45

Distributed under Creative Commons CC BY 4.0

Copyright: © Los Autores

OPEN ACCESS

Palabras clave DIVERSIDAD CULTURAL, INCLUSIÓN, PERCEPCIONES DEL PROFESORADO, EDUCACIÓN OBLIGATORIA, INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

1 INTRODUCCIÓN

Garantizar una educación inclusiva y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos es uno de los objetivos recogidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (PNUD, 2015), al que se han adherido UNESCO y otras organizaciones (2016). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos desplegados por los diferentes estados, entre ellos el italiano, el progreso hacia una educación de calidad para todo el alumnado es aún una tarea pendiente (Echeita, 2017).

La imparable llegada de inmigrantes y refugiados a territorio europeo y la creciente desigualdad social, acentuada tras la última crisis económica, ha incrementado la necesidad de impulsar procesos educativos inclusivos e interculturales que ayuden a combatir la desigualdad y la discriminación (European Commission, 2015; Malusà y Tarozzi, 2017).

Responder a este reto, en el caso de la comunidad romaní, resulta especialmente complejo, pues a su condición de diversos culturalmente, se une su carácter minoritario y migrante (Liégeois, 2004). Como ha señalado la Comisión Europea (2015), esta comunidad tiene las peores condiciones de vida, los niveles más bajos de aprendizaje y las mayores tasas de desempleo de la unión europea. Los gitanos conforman así la comunidad de Europa más rechazada y marginada (Liégeois, 2004). Para paliar esta situación, la Comisión Europea (2011) ha propuesto a los estados la necesidad de avanzar, de modo significativo, en la inclusión de los gitanos a través de planes estratégicos nacionales.

En 2012, Italia, “país de los campos-nómadas” en el que viven aproximadamente 180.000 gitanos, confió al Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali la elaboración de la “Strategia Nazionale d’inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti 2012/2020” (UNAR, 2012). De esta forma, el Ministerio de Educación italiano, en el “Indicazioni per il curriculum 2012”, asume que la diversidad de culturas y lenguas es una realidad en la escuela y se posiciona a favor de una educación intercultural.

El intercultural ya es hoy el modelo que les permite a todos los niños y niñas el reconocimiento recíproco y de la identidad de cada uno. La escuela recoge con éxito un desafío universal, de apertura al mundo, de práctica de la igualdad en el reconocimiento de las diferencias.

MIUR, 2012, p. 6

Sin embargo, los resultados recogidos en el último Informe *Diversi da chi* (ISMU-MIUR, 2016) revelan, no solo que la presencia del alumnado gitano no ha disminuido en la escuela, sino que el impacto de las iniciativas emprendidas ha sido limitado. Como ha reconocido Curcic, Miskovic, Plaut, y Ceobanu (2005), las desigualdades entre romanís y no romanís no han disminuido en estos años.

Este impacto limitado de las políticas de inclusión en Italia, no solo pone en entredicho la eficacia de las acciones emprendidas, sino que invita a contemplar la incidencia de otros factores que pueden ser decisivos para mejorar estos resultados. Uno de estos elementos clave es, sin duda, el profesorado. Promover, generalizar y sostener la inclusión del alumnado culturalmente diverso requiere de compromisos colectivos, imprescindibles para movilizar conciencias, modificar culturas profesionales e institucionales y mejorar las prácticas educativas; pero nada de esto es posible sin el compromiso de los docentes (Dusi, 2017; Grant y Gibson, 2011).

La insatisfacción mostrada con los progresos experimentados en muchas de las iniciativas inclusivas e interculturales emprendidas (Malusà y Tarozzi, 2017; Sleeter, 2009) guarda estrecha relación con la escasa relevancia conferida al profesorado y a su formación en esta materia (López y Hinojosa, 2016; Nieto y McDonough, 2011). En la reciente revisión internacional llevada a cabo por estas últimas, numerosos estudios inciden en la percepción negativa que suele tener el profesorado de la diversidad cultural, en sus bajas expectativas, su escasa formación y su falta de compromiso con una práctica educativa sensible a la diversidad cultural del alumnado.

En el caso italiano, la ley 107/2015, impulsada por el Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016), señala la necesidad de “garantizar en cada centro la presencia de un núcleo de enseñantes capaz de enfrentar los procesos de acogida, alfabetización y mediación cultural, en zonas con una fuerte inmigración” (p. 44). Esta medida, sin embargo, es claramente restrictiva, ya que se circunscribe a docentes que trabajan en ciertos contextos y no a todo el profesorado, como demandan los organismos internacionales y expertos (Gay, 2013; Hinojosa y López, 2018; UNESCO, 2016).

Avanzar hacia una educación que asuma la diversidad cultural como factor de enriquecimiento mutuo requiere prestar más atención al profesorado, como agente de cambio, y a su formación. Se necesitan docentes reflexivos y comprometidos, dispuestos a explorar el potencial formativo que ofrece la diversidad cultural, valorar su contribución al desarrollo personal y colectivo, y reconsiderar su visión de la diversidad cultural con responsabilidad y sentido ético (Hinojosa y López, 2018; Tarozzi, 2014). Shulman (2005) y Markic y Eilks (2013) han subrayado, en este sentido, la correspondencia existente entre las percepciones de los docentes y la forma en que organizan y desarrollan su actividad profesional y, por consiguiente, en el compromiso que finalmente adquieren con una práctica educativa intercultural e inclusiva.

En este trabajo, conscientes del escaso impacto de las iniciativas emprendidas desde la política educativa italiana para favorecer la inclusión del alumnado romaní (ISMU. & MIUR., 2016), de la falta de atención deparada a los docentes y a su formación, y de la delicada situación en la que se encuentra el país, tras la nueva política de inmigración planteada por el Ministro Salvini, hemos creído necesario relanzar el compromiso de la investigación educativa con la interculturalidad y la inclusión, como demandan la UNESCO y otras organizaciones (2016), y poner el acento en el profesorado como factor clave de mejora. Se trata de una iniciativa novedosa, ya que permite conocer la perspectiva del profesorado acerca de la diversidad cultural en el contexto italiano, siguiendo la estela ya iniciada en otros países (Carrasco y Coronel, 2017; Nelson y Guerra, 2013) y aún poco explorada en Italia; identificar dificultades y retos, y ofrecer datos que ayuden a docentes y responsables educativos a reconsiderar las decisiones adoptadas y encarar con mayores garantías de éxito la inclusión del alumnado romaní en los centros de educación obligatoria.

2 OBJETIVOS

El estudio tiene como finalidad analizar las percepciones acerca de la diversidad cultural del profesorado de educación obligatoria que trabaja con alumnado gitano en la ciudad de Mesina. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las percepciones del profesorado de educación obligatoria de Mesina acerca de la diversidad cultural.
2. Determinar si existen diferencias significativas en función del nivel educativo en que imparten docencia (primaria y secundaria de primer grado).

3 MÉTODO

Es una investigación cuantitativa y responde a un estudio expost-facto de tipo descriptivo que, más concretamente, puede considerarse un diseño comparativo-causal (Cohen, Manion, y Morrison, 2010), ya que no solo pretende describir la realidad, sino identificar relaciones del tipo causa-efecto entre variables no manipuladas experimentalmente. El estudio diferencia así la variable independiente de carácter atributivo (no manipulable), en este caso el nivel educativo en que enseñan los docentes (primaria y secundaria de primer grado), de las variables dependientes (no experimentales), que corresponden al conjunto de ítems que conforman el cuestionario utilizado para recabar información. De esta forma se detectan factores que parecen hallarse asociados a ciertos hechos.

Las hipótesis de investigación son:

- H1. Los docentes de educación obligatoria que trabajan con alumnado romaní en la ciudad de Mesina tienden a percibir la diversidad cultural de manera positiva.
- H2. No existen diferencias estadísticamente significativas, a nivel de medias aritméticas, entre las percepciones acerca de la diversidad cultural del profesorado de primaria y secundaria de primer grado en el total de la prueba, en las dimensiones y en los ítems.

3.1 Contexto y participantes

La investigación se lleva a cabo en la ciudad de Mesina porque es una de las trece ciudades italianas que participan en el *Progetto Nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti - PON "Inclusione" 2014-2020* [Ministero del lavoro e delle politiche social \(2014\)](#).

En la investigación han participado 182 docentes de educación obligatoria de un total de 308 pertenecientes a cuatro centros educativos que han sido seleccionados mediante un muestreo intencionado. Este procedimiento muestral no probabilístico obedece a que son los únicos colegios de la ciudad de Mesina que acogen alumnado romaní. Para la determinación de un tamaño muestral representativo se ha partido de un nivel de confianza $(1-\alpha)$ del 0.95, con un error muestral de aproximadamente el 4.5% y proporciones desconocidas $p=q=0.5$.

El 33% del profesorado encuestado corresponde al IC La Pira Gentiluomo, el 24.2% al IC Mazzini-Gallo, el 18.7% al IC Vittorini y el 24.2% IC Paradiso. El 13.2% son hombres y el 86.8% mujeres. El porcentaje de docentes que imparte docencia en educación primaria es del 68.2% y el 31.8% lo hace en secundaria de primer grado.

3.2 Recogida y análisis de información

Para la recogida de información se ha utilizado el *Inventory of future teachers' beliefs about cultural diversity*, validado en el contexto español por [Hinojosa y López \(2016\)](#).

El cuestionario es una escala tipo Likert conformada por 71 ítems que se agrupan en cuatro dimensiones:

- Dimensión 1: Enfoque de la *diversidad cultural como problema*. Incluye declaraciones en las que la diversidad cultural es valorada negativamente (ítems: 6, 8, 12, 13, 14, 16, 18 y 21).
- Dimensión 2: *Enfoque positivo de la diversidad cultural*. Consideraciones que presentan a la diversidad cultural como factor de enriquecimiento mutuo (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 15, 17, 19, 23 y 24).
- Dimensión 3: *Prácticas formativas favorables a la diversidad cultural*. Actuaciones que evidencian el compromiso de los docentes con la inclusión de la diversidad cultural en la práctica educativa (ítems: 22, 26, 27, 29, 32, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 50, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 69 y 70).
- Dimensión 4: Prácticas formativas no favorables a la diversidad cultural. Acciones que no contribuyen a la inclusión de la diversidad cultural en la práctica educativa (ítems: 20, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 39, 44, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 65, 66, 67, 68 y 71).

La escala utilizada contempla cuatro opciones de respuesta: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Bastante de acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo.

Antes de ser aplicado, el cuestionario ha sido traducido, adaptado y validado en el contexto italiano. No se trata sólo de una traducción literal del instrumento original, sino de llevar a cabo una adaptación que contemple aspectos culturales, idiomáticos, lingüísticos y contextuales para conservar las propiedades de validez y fiabilidad ([Hambleton y Zenisky, 2011](#)).

En el proceso de validación de contenido han participado cuatro expertos pertenecientes a varios departamentos de la Università degli Studi Messina (COSPECS: Dipartimento di Scienze cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi culturali y DICAM: Dipartimento civiltà antiche e moderne). Estos docentes han valorado la totalidad de los ítems atendiendo a su claridad, pertinencia y relevancia, según la siguiente escala: 1=Nada, 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho. Los dictámenes emitidos por los expertos evidencian que las medias aritméticas obtenidas en claridad, pertinencia y relevancia en cada uno de los ítems han sido superiores a 3 sin excepción y, por tanto, superiores al punto arquimediano 2.5 $(1+2+3+4/4)$ fijado como mínimo aceptable, lo que confirma su alto grado de excelencia. Así mismo, y para evaluar la homogeneidad versus heterogeneidad de las puntuaciones ofrecidas por los expertos en cada ítem y determinar el grado de acuerdo otorgado a cada ítem, se ha calculado el recorrido intercuartílico (diferencia entre Q3-Q1). Los valores del coeficiente de ambigüedad obtenidos son, en todos los casos, iguales o inferiores a 1, por lo que, según [Barbero, Vila, y Suarez \(2010\)](#), los ítems deben quedar como están formulados.

Para determinar la validez criterial concurrente se ha calculado la correlación ítem-total corregida. En opinión de [Martínez-Arias, Hernández-Lloreda, y Hernández-Lloreda \(2006\)](#), se deben considerar los valores de correlación ítem-global corregida superior a ± 0.30 ($r > \pm 0.30$). En este caso, algunos ítems han obtenido $r < \pm 0.30$, aunque la escala, en su conjunto, presenta mayoría de ítems con $r > \pm 0.30$, por lo que podemos afirmar que los ítems miden individualmente lo que el total de la escala en su totalidad y, por tanto, se garantiza la unidimensionalidad de la escala.

En la adaptación al contexto italiano del cuestionario, el tipo de fiabilidad considerada ha sido la fiabilidad entendida como consistencia interna, dado que el instrumento se ha administrado una sola vez para la recogida de información. En este caso, el coeficiente de referencia para el cálculo de fiabilidad es el coeficiente de alfa de Cronbach. A continuación mostramos los valores obtenidos (Tabla 1).

Tabla 1 Valores del coeficiente de alfa de Cronbach total y por dimensiones

Dimensiones/Total prueba	α de Cronbach	Nº ítems
Enfoque de la diversidad cultural como problema	.62	8
Enfoque positivo de la diversidad cultural	.62	14
Prácticas que favorecen la diversidad cultural	.67	25
Prácticas que no favorecen la diversidad cultural	.66	24
Total prueba	.74	71

Como puede observarse, el valor de alfa de Cronbach alcanza valores superiores a 0.6 en todos los casos. Según Zumbo, Gadermann, y Zeisser (2007), los valores mínimos de 0.6 suelen considerarse suficientes en investigaciones de naturaleza exploratoria como la presente.

Una vez determinada la validez y fiabilidad del cuestionario se procede a su aplicación entre el profesorado de los cuatro colegios seleccionados.

La información recabada ha sido objeto de dos tipos de análisis: análisis univariante y análisis bivariante. El análisis univariante se ha realizado a partir de la medición de las variables dependientes con medidas de tendencia central (media aritmética) y medidas de dispersión (desviación típica). Este análisis permite describir, de forma general, las percepciones de los participantes acerca de la diversidad cultural (objetivo 1). El análisis bivariante, por su parte, ayudará a cubrir el objetivo dos del estudio (Determinar si existen diferencias significativas en función del nivel educativo en que imparten docencia). Para ello, se ha realizado una comparación de diferencias de medias que va a permitir determinar el grado de asociación de una variable (total prueba/dimensión/ítem) sobre la media de otra variable (nivel educativo en que enseñan los docentes que participan en el estudio). En este caso, por las características de los datos, se ha aplicado la prueba U de Mann-Whitney ($p < .05$) para datos no paramétricos.

Para el análisis descriptivo e inferencial de los datos obtenidos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.24.

4 RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos planteados en el estudio.

4.1 Resultados vinculados al objetivo 1

Para describir las percepciones del profesorado de educación obligatoria de Mesina acerca de la diversidad cultural presentamos (Tabla 2), inicialmente, los valores de las medias aritméticas y las desviaciones típicas obtenidos en cada una de las dimensiones y en el total de la escala. Posteriormente, mostramos estos mismos parámetros en los ítems que han alcanzado las puntuaciones más relevantes.

Tabla 2 Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la escala

Dimensiones/total escala	Media	Desviación estándar
Enfoque de la diversidad cultural como problema	2.32	.50
Enfoque positivo de la diversidad cultural	3.25	.33
Prácticas que favorecen la diversidad cultural	2.82	.27
Prácticas que no favorecen la diversidad cultural	2.11	.30
Total prueba	2.63	.20

Como podemos apreciar, las puntuaciones medias más elevadas corresponden a las dimensiones que aluden a un enfoque positivo de la diversidad cultural ($M=3.25$) y a prácticas que favorecen la inclusión del alumnado culturalmente diverso ($M=2.82$). Estas posiciones pueden traducirse en “bastante de acuerdo” porque muestran valores próximos a 3. La dimensión que presenta la diversidad cultural como problema ($M=2.32$) y aquella otra que alude a prácticas que no favorecen la inclusión ($M=2.11$) se aproximan, en mayor medida, al promedio 2 (“en desacuerdo”).

Los valores bajos de las desviaciones típicas en todas las dimensiones evidencian, asimismo, una fuerte convergencia y homogeneidad en las percepciones de los docentes que participan en el estudio.

En cuanto a la puntuación media total de la escala ($M=2.63$) y su desviación típica ($SD=.20$), se observa que el profesorado que participa en el estudio tiende a mostrarse favorable a la diversidad cultural, dado que la media se sitúa más cerca del nivel de respuesta 3, con una destacada homogeneidad en las respuestas dadas, ya que la puntuación total de la desviación estándar se aproxima al valor 0.

En la Tabla 3 presentamos los valores medios y las desviaciones típicas correspondientes a los ítems que han alcanzado las puntuaciones (altas y bajas) más destacadas.

Las medias que presentan puntuaciones más elevadas corresponden a los ítems 4, 10, 23 y 27, todos ellos pertenecientes a las dimensiones 2 y 3 (la diversidad cultural como factor de enriquecimiento mutuo y prácticas favorables a la inclusión del alumnado culturalmente heterogéneo). Por el contrario, los valores medios más bajos se encuentran en los ítems 31, 33, 54 y 37, integrados, todos ellos, en la dimensión 4 (prácticas educativas que no favorecen la inclusión del alumnado culturalmente diverso).

En cuanto a las puntuaciones alcanzadas por las desviaciones estándar, se obtiene mayor convergencia en los ítems 1, 2, 54, 42, 23, 31, 27 y 10, la mayoría pertenecientes a las dimensiones positivas de la escala, excepto los ítems 31 y 54. Estos dos ítems se ubican en la dimensión 4 con puntuaciones medias especialmente bajas.

Tabla 3 Medias y desviaciones típicas de los ítems más relevantes de la escala.

Ítems	M	SD
1. La diversidad cultural enriquece la convivencia ciudadana.	3.49	.583
2. La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas.	3.46	.593
4. Todas las culturas poseen el mismo valor.	3.61	.674
8. Hay algunas culturas que no pueden ser integradas en una sociedad democrática.	1.96	1.046
10. En sociedades plurales la mejor forma de organización social es aquella que se construye desde el diálogo entre las distintas culturas existentes.	3.59	.640
13. El valor de una cultura es dado por la contribución que da al desarrollo económico.	2.40	1.029
14. La entrada de personas procedentes de otros países tiene que ser regulado teniendo en cuenta la aportación que pueden dar al bienestar general del estado hospedante.	2.51	1.003
16. Las culturas minoritarias presentes en un estado tienen que renunciar a los valores y las tradiciones que están en contradicción con la legislación del estado hospedante.	2.07	1.108
20. Educar en la diversidad cultural solo es necesario cuando hay alumnado de otros países.	1.66	1.043
21. La formación religiosa de los estudiantes es competencia también de la escuela.	2.51	1.034
23. La institución escolar debe favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos.	3.59	.623
27. El funcionamiento de los centros educativos en contextos multiculturales responde a una dinámica participativa.	3.56	.634
28. La enseñanza basada en la unicidad cultural (lengua, valores, creencias y tradiciones) de cada estudiante contribuye a la segregación social.	2.37	1.014
30. El sistema escolar tiene que garantizar sólo la enseñanza de la religión mayoritariamente profesada en el país.	2.01	1.041
31. Los centros educativos que acogen alumnado de distintas culturas tienen menos prestigio social.	1.39	.629
33. Cuando los nombres de los estudiantes extranjeros son difíciles de pronunciar es preferible cambiarlos o utilizar apodos.	1.40	.713
37. Solo los docentes que trabajan con alumnado de distintas culturas deben tener una formación específica para atender a la diversidad cultural.	1.55	.808
42. La formación del enseñante sobre diversidad cultural tiene que ser considerada transversal en el plan de formación del profesorado.	3.20	.608
54. Para el correcto funcionamiento de la clase es necesario agrupar a los estudiantes según su cultura de origen.	1.41	.606
59. Gestionar la diversidad cultural en las clases es más fácil cuando los estudiantes provienen de países occidentales.	2.34	1.702

Por otro lado, las puntuaciones típicas más elevadas y, por tanto, la mayor dispersión de respuestas se aprecia en los ítems 59, 16, 8, 20, 30, 21, 13, 28 y 14. Todos ellos forman parte de las dimensiones 1 y 4, que aluden a una visión negativa de la diversidad cultural y a actuaciones que no contribuyen a la inclusión de la diversidad cultural en la práctica educativa. A este respecto, cabe destacar la dispersión de opiniones existente en este aspecto, a diferencia de la homogeneidad y convergencia encontrada en los ítems que ensalzan la diversidad cultural como un factor positivo y la necesidad de impulsar prácticas inclusivas.

Especial mención merecen los ítems 23, 27, 10, 31 y 54. Los tres primeros presentan valores especialmente bajos en la desviación típica ($s=.623$, $s=.634$ y $s=.640$ respectivamente) y valores medios muy elevados ($M=3.59$ en el caso de los ítems 23 y 10, y $M=3.56$ en el ítem 27). Los ítems 31 y 54, por su parte, destacan por sus bajas puntuaciones, tanto en desviación típica ($s=.629$ y $s=.606$), como en media aritmética ($M=1.39$ y $M=1.41$).

Estos datos confirman la primera de las hipótesis formuladas en este estudio, ya que evidencian la tendencia del profesorado de educación obligatoria que trabaja con alumnado romaní en la ciudad de Mesina a percibir la diversidad cultural de forma positiva, más que

como problema.

4.2 Resultados vinculados al objetivo 2

Para responder al objetivo 2 (*Estudiar si existen diferencias significativas en función del nivel educativo en que imparten docencia*) se ha cruzado la variable nivel educativo con las dimensiones del cuestionario y el total de la prueba. En un segundo momento, se ha cruzado esta misma variable con cada uno de los ítems que integran la escala. En la Tabla 4 se muestran los resultados correspondientes al primer cruce.

Tabla 4 Medias aritméticas de las dimensiones y total de la escala según nivel educativo

Grado en el que imparte docencia	Diversidad como problema	Diversidad positiva	Prácticas que favorecen diversidad	Prácticas que no favorecen diversidad	Total escala
Primaria	2.32	3.23	2.82	2.09	2.61
Secundaria	2.35	3.29	2.83	2.14	2.65
Sig. [^]	.755	.268	.951	.541	.548

Nota.[^] Prueba utilizada U de Mann-Whitney.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Como podemos apreciar, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones, ni en el total de la prueba en relación al grado en que enseña el profesorado. De acuerdo con las puntuaciones medias obtenidas en ambos grupos, se observa que ambos colectivos se muestran más de acuerdo con el enfoque que presentan la diversidad cultural como factor de enriquecimiento (medias superiores a 3), que con aquel otro que la considera un problema ($M=2.32$ y $M=2.35$). También se muestran más favorables a las prácticas que favorecen la inclusión de la diversidad cultural ($M=2.83$ y $M=2.83$), que a aquellas otras que la dificultan ($M=2.09$ y $M=2.14$), aunque, como hemos señalado, estas diferencias no son significativas. Podemos afirmar, pues, que se cumple la hipótesis dos del estudio en el total de la prueba y a nivel de dimensiones.

Finalmente, presentamos los resultados relativos al cruce entre la variable nivel educativo y cada uno de los ítems del cuestionario para determinar si existen o no diferencias significativas en algún aspecto concreto (Tabla 5).

El cruce efectuado evidencia que son solo cinco los ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas, lo que indica que la hipótesis dos del estudio se confirma en sesenta y seis de los ítems que conforman la escala.

En la Tabla 6 tomando de referencia el valor de las medias obtenidas, vinculamos los cinco ítems que presentan diferencias significativas a sus dimensiones para una presentación más clarificadora de los resultados.

Estos resultados muestran que la media del profesorado de educación secundaria es más baja que la del profesorado de educación primaria, en el ítem 4. Este ítem corresponde a la dimensión que presenta la diversidad cultural como factor de enriquecimiento y alude expresamente al valor igualitario de todas las culturas.

Tabla 5 Medias aritméticas de los ítems que presentan diferencias significativas por nivel educativo

Ítems	Grado imparte docencia		
	Primaria	Secundaria	Sig. [^]
4. Todas las culturas poseen el mismo valor.	3.67	3.45	.025*
21. La formación religiosa de los estudiantes es competencia también de la escuela.	2.27	2.65	.045*
46. Solo las actividades extracurriculares pueden favorecer la inclusión de todos alumnos.	1.64	1.93	.007**
51. Las creencias de los docentes respecto a la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial que reciben en la universidad.	2.28	2.58	.027*
68. La presencia de estudiantes culturalmente heterogéneos no comporta cambios en la planificación, programación, desarrollo y valoración.	1.97	2.24	0.49*

Nota: ^ Prueba utilizada U de Mann-Whitney.

Estadísticamente significativa: *p<.05 **p<.01 ***p<.001.

Tabla 6 Ítems donde la variable nivel educativo en que los docentes imparten clase ha generado diferencias estadísticamente significativas.

Ítems p<.05	Dimensión a la que pertenece	Grado de < media	Grado >media
4	Diversidad +	secundaria	primaria
21	Diversidad -	primaria	secundaria
46	Prácticas No favorecen diversidad	primaria	secundaria
51		primaria	secundaria
68		primaria	secundaria

Sin embargo, en las consideraciones y prácticas educativas que se apoyan en una visión negativa de la diversidad cultural, el profesorado de educación primaria se muestra más en desacuerdo que el profesorado de secundaria, que presenta medias más elevadas. De esta forma, el profesorado de educación secundaria se muestra más de acuerdo que los docentes de primaria con que: la formación religiosa de los estudiantes es competencia de la escuela (ítem 21), la inclusión de todo el alumnado solo es posible con actividades extracurriculares (ítem 46), las creencias del profesorado acerca de la diversidad cultural no se modifican con la formación inicial (ítem 51), y la presencia de alumnado culturalmente diverso no comporta cambios en la programación, planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza (ítem 68). De acuerdo con estos datos, podemos afirmar que en estos cinco ítems no se confirma la hipótesis dos de la investigación, ya que existen diferencias significativas entre el profesorado de educación primaria y secundaria. Estas diferencias indican que el profesorado de educación primaria se muestra más favorable a la diversidad cultural que el profesorado de secundaria.

5 DISCUSIÓN

La aproximación de los docentes de educación obligatoria que trabajan con alumnado romaní, en Messina, a perspectivas (teóricas y prácticas) favorables a la diversidad cultural confirma lo subrayado en los trabajos de Matencio, Molina, y Miralles (2015), y Chiner, Cardona, y Gómez-Puerta (2015), al tiempo que contraviene los obtenidos en otros estu-

dios (Carrasco y Coronel, 2017).

Los docentes del estudio valoran positivamente el uso del diálogo en los procesos de organización social y consideran que los centros educativos deberían favorecer el aprendizaje de unos valores éticos compartidos y sustentarse en formas de funcionamiento participativas. Apelan así al fortalecimiento del compromiso ético del profesorado (Tarozzi, 2014) y al desarrollo de formas de organización y funcionamiento más democráticas e inclusivas en los colegios (Cardno, Handjani, y Howse, 2018). En consonancia con esta posición, rechazan agrupar a los estudiantes en función de su cultura y no creen que los centros educativos que acogen alumnado culturalmente diverso tengan menor prestigio social. Estas consideraciones evidencian su compromiso con la justicia social y la equidad, y su repulsa a la segregación por motivos culturales, como defienden Gorski (2009); Nieto y McDonough (2011) y Malusà y Tarozzi (2017).

Estas percepciones chocan, no obstante, con la dispersión existente entre los docentes del estudio al considerar, por ejemplo, que hay culturas que no son integrables en una sociedad democrática, o que el sistema escolar tiene que garantizar sólo la enseñanza de la religión mayoritaria profesada en el país. La falta de consenso existente en aspectos como estos denota que “el profesorado se encuentra todavía lejos de haber interiorizado un modelo educativo intercultural” (Borrero y Blázquez, 2018, p. 88).

Los resultados del estudio confirman, al igual que han señalado Silverman (2010) e Hinojosa y López (2018), que los docentes se muestran más de acuerdo con los principios teóricos (a favor o no de la diversidad cultural) que con la formas de llevarlos a la práctica, reflejando así su dificultad para emprender actuaciones realmente inclusivas en contextos multiculturales (Cardno et al., 2018). Para Carrasco y Coronel, esta dificultad es achacable a su falta de competencia intercultural; “la falta de competencia intercultural es muy probable que aparezca como un indicador clave a la hora de explicar las percepciones del profesorado ante la diversidad cultural y su impacto en la actividad de clase” (Carrasco y Coronel, 2017, p. 92). Para Chiner et al. (2015), en cambio, este problema es fruto del conflicto existente entre las creencias personales y profesionales de los profesores en activo, ya que “muestran menores niveles de sensibilidad en el ámbito educativo, mientras sus creencias personales se mantienen positivas” (p. 23).

Si nos centramos en el segundo de los objetivos del estudio, encontramos que, en general, no se aprecian diferencias significativas entre el profesorado de educación primaria y secundaria de primer grado, salvo en cinco cuestiones. En ellas, el profesorado de educación primaria tiende a mostrarse más favorable a la diversidad cultural y más crítico con aspectos específicos de las perspectivas teóricas y prácticas que no favorecen la diversidad cultural. Estos hallazgos corroboran, aunque sólo sea en aspectos concretos, los resultados obtenidos por Bagant, Jiménez, Ferrer, y Ruíz (2005) y que estos autores achacan a la diferente formación pedagógica de ambos colectivos profesionales. En el contexto italiano, la educación secundaria de primer grado representa uno de los puntos débiles del sistema escolar (Malusà y Tarozzi, 2017) y se señala, con frecuencia, entre los factores influyentes la deficiente formación pedagógica (Dusi, 2017). Este factor podría estar entre las razones que justifican las escasas diferencias, ya que en este caso concreto ninguno de estos colec-

tivos profesionales ha recibido formación específica para gestionar la diversidad cultural de sus aulas desde un enfoque intercultural. Sería interesante, en este sentido, ampliar los estudios centrados en analizar la repercusión que tienen sobre el profesorado y la práctica educativa intercultural, los programas de formación docente comprometidos con la inclusión de la diversidad cultural en otros países. En este aspecto contamos con posiciones más optimistas que confían en el poder transformador de la formación docente (Bodur, 2012; Hinojosa y López, 2016) y otras no tanto (Nelson y Guerra, 2013; Reiter y Shannon, 2011). Es posible que la clave de esta controversia no esté solo en el hecho de disponer de una formación inicial y permanente del profesorado, sino en analizar el tipo de formación docente ofertada y los enfoques adoptados. Hinojosa y López (2016), después de analizar el impacto de diferentes iniciativas formativas dirigidas a cualificar al profesorado para gestionar la diversidad cultural, concluyen que, aunque los resultados de las investigaciones revisadas no son concluyentes:

Podemos afirmar que las propuestas formativas que se preocupan por vincular teoría y práctica e incorporar la reflexión crítica, el diálogo, el intercambio con compañeros, los estudios de caso y el trabajo colaborativo suelen tener un impacto más positivo en las actitudes, comportamientos, creencias y perspectivas de los futuros docentes hacia la diversidad cultural.

Hinojosa y López, 2016, p. 102

Las diferencias significativas encontradas entre los docentes de ambos niveles educativos muestran un mayor grado de acuerdo entre los docentes de educación primaria, frente a sus homólogos de secundaria de primer grado, en que todas las culturas poseen el mismo valor, postura que Silverman (2010) y Tarozzi (2014) tachan de superficial y poco crítica. Son, igualmente los docentes de primaria, los que se muestran más dispuestos a adaptar la enseñanza a la diversidad cultural del alumnado incorporando cambios en la programación, desarrollo y evaluación de su enseñanza, posiblemente porque, como ha señalado Díez (2014), el profesorado de secundaria ha incorporado el concepto de educación intercultural al discurso educativo pero continúa mostrándose reactivo a incorporarlo a su práctica profesional. Esta postura del profesorado de secundaria puede derivar de la creencia de que ellos ya están ofreciendo una respuesta inclusiva y quieren acabar con la idea, cuestionada también por Chiner et al. (2015), de que la mejor forma de gestionar la diversidad cultural es dando una respuesta diferenciada o compensatoria. Sin embargo, en opinión de Carrasco y Coronel (2017), este tipo de posiciones obedece más a un intento de invisibilizar la diversidad cultural. Las limitaciones impuestas por la naturaleza de nuestro estudio no permiten clarificar este punto, por lo que sería interesante ampliar la indagación con investigaciones de corte más cualitativo que ayuden a profundizar en esta cuestión.

6 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos han permitido responder a los dos objetivos del estudio y concluir que:

- Las percepciones de los docentes participantes en el estudio se aproximan más a perspectivas teóricas y prácticas favorables a la diversidad cultural, independientemente del nivel educativo en que imparten docencia.
- El profesorado de educación obligatoria se muestra especialmente favorable al uso del diálogo entre culturas y a la configuración de una escuela abierta a la participación y comprometida con la adopción de unos valores compartidos. No consideran que los colegios que acogen a estudiantes culturalmente diversos sean colegios con menor prestigio social y se muestran contrarios al agrupamiento del alumnado en función de su cultura.
- Hay, no obstante, docentes que tienen una visión negativa de la diversidad cultural y se muestran reacios al desarrollo de prácticas educativas que favorecen la inclusión del alumnado culturalmente heterogéneo.
- Los docentes de la investigación encuentran dificultades para trasladar sus perspectivas teóricas, en general positivas, acerca de la diversidad cultural a la práctica profesional.
- Se aprecian pocas diferencias en las percepciones acerca de la diversidad entre el profesorado de educación primaria y secundaria de primer grado. Estas diferencias apuntan a que el profesorado de educación primaria tiende a valorar más positivamente la diversidad cultural del alumnado y a mostrarse más comprometido con prácticas educativas que favorecen su inclusión.
- La naturaleza cuantitativa de este trabajo no ha permitido, sin embargo, profundizar en algunas de las cuestiones reveladas en el estudio que merecerían una mayor atención. Por esta razón, consideramos necesario ampliar el ámbito de indagación con la adopción de nuevos enfoques, más cualitativos, y con la incorporación de nuevos factores que ayuden a comprender mejor las percepciones del profesorado acerca de la diversidad cultural, las diferencias existentes entre el profesorado de educación primaria y secundaria, y su compromiso con la educación intercultural e inclusión de todo el alumnado. En este sentido, los estudios que centran su atención en la formación del profesorado (Hinojosa y López, 2016), el liderazgo inclusivo (Cardno et al., 2018), la cultura institucional o la política educativa (Szeto y Cheng, 2018) podrían ser reveladores.

REFERENCIAS

- Bagant, S., Jiménez, N., Ferrer, D. M., y Ruíz, R. (2005). Actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural. *Fórum de Recerca*, 11, 1–39. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78807/forum_2005_12.pdf?sequence=1
- Barbero, M. I., Vila, E., y Suarez, J. C. (2010). *Psicometría*. Madrid: UNED.
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural belief and attitudes. *The Educational Forum*, 76(1), 41–56.
- Borrero, R., y Blázquez, F. (2018). La interculturalidad en Extremadura: tareas pendientes para una escuela inclusiva del s.XXI. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 65–92. <https://doi.org/10.6018/j/333121>

- Cardno, C., Handjani, M., y Howse, J. (2018). Leadership Practices and Challenges in Managing Diversity to Achieve Ethnic Inclusion in Two New Zealand Secondary Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53(1), 101–117. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0096-x>
- Carrasco, M. J., y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 1, 75–98. <https://doi.org/10.5944/educXXI.17492>
- Chiner, E., Cardona, C., y Gómez-Puerta, J. M. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18–23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2010). *Research methods in education* (7a ed.). Oxan: Routledge.
- Curcic, S., Miskovic, A., Plaut, S., y Ceobanu, C. (2005). Inclusion, Integration or Perpetual Exclusion? A Critical Examination of the Decade of Roma Inclusion. *European Educational Research Journal*, 13(3), 257–267. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.3.257>
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12–34.
- Dusi, P. (2017). I docenti della scuola primaria italiana. En A. Portera y P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali* (pp. 126–136). Milano: FrancoAngeli. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.051>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- European Commission. (2011). *Un Marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020*.
- European Commission. (2015). *Relazione sull'attuazione del Quadro dell'UE per le strategie nazionali di integrazione dei Rom*. Recuperado de http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_communication2015_en.pdf
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70.
- Gorski, P. (2009). Intercultural education on social justice. *Intercultural education*, 20(2), 87–90. <https://doi.org/10.1080/14675980902922135>
- Grant, C. A., y Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education. A historical perspective on research and policy. En A. F. Ball y C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 19–62). Lanham: AERA.
- Hambleton, R. K., y Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto y F. J. Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46–74). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511779381.004>
- Hinojosa, E. F., y López, M. C. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Revista Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 71, 89–110. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i71.3990>
- Hinojosa, E. F., y López, M. C. (2018). Interculturality and teacher education. A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74–92. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- ISMU. & MIUR. (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015. Milano: Fondazione ISMU.
- Liégeois, J. (2004). La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 91–123.
- López, M. C., y Hinojosa, E. F. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International Journal of Inclusive Education*,

- 20(5), 503–519.
- Malusà, G., y Tarozzi, M. (2017). Ensuring quality and equity in an Italian multicultural primary school. En A. Portera y C. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (pp. 221–238). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Markic, S., y Eilks, I. (2013). Potential Changes in Prospective Chemistry Teachers' Beliefs About Teaching and Learning - A Cross-Level Study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 979–998. <https://doi.org/10.1007/S10763-013-9417-9>
- Martínez-Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M. J., y Hernández-Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Matencio, R. M., Molina, J., y Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Revista Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 181–210. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2187>
- Ministero del lavoro e delle politiche social. (2014). *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti - PON "Inclusione" 2014-2020 [National project for the inclusion and integration of Roma, Sinti and Traveler children – "Inclusion" 2014-2020]*. . Recuperado de [fromhttps://www.minori.it/it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc](https://www.minori.it/it/progetti-sperimentali-285/il-progetto-rsc)
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, MIUR. (2016). *Piano nazionale di formazione del personale docente per il triennio 2016-2019*. Recuperado de http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/44-47.pdf
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Recuperado de <http://www.indicazioninazionali.it/>
- Nelson, S. W., y Guerra, P. L. (2013). Educator beliefs and cultural knowledge. Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67–95. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488595>
- Nieto, S., y Mcdonough, K. (2011). Placing equity front and center revisited. En A. Ball y C. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 363–384). Lanham: AERA.
- PNUD. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. Recuperado de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Reiter, A., y Shannon, D. (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Multicultural Education*, 19(3), 41–46.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1–30. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11230>
- Silverman, S. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292–329. <https://doi.org/10.3102/0002831210365096>
- Sleeter, C. (2009). Teacher education, neoliberalism, and social justice. En W. Ayers, T. Quinn, y D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 611–624). New York: Routledge.
- Szeto, E., y Cheng, A. Y. N. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 50–68. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2016-0087>
- Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher. *Intercultural Education*, 25(2), 128–142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>
- UNAR. (2012). *Strategia Nazionale d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti 2012/2020: Attuazione comunicazione commissione europea n.173/2011*. Recuperado de <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/>

[integrazione-rom-sinti-e-caminanti/Documents/Strategia%20Nazionale.pdf](https://doi.org/10.1080/1354571x.2011.622488) <https://doi.org/10.1080/1354571x.2011.622488>

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., y Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21–29. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>